



Ethnicité, processus d'ethnisation et ethnicisme à Perpignan : les Gitans à l'école du changement

Jean-Louis Olive

► To cite this version:

Jean-Louis Olive. Ethnicité, processus d'ethnisation et ethnicisme à Perpignan : les Gitans à l'école du changement. 2012. hal-00746049

HAL Id: hal-00746049

<https://hal.science/hal-00746049>

Preprint submitted on 29 Oct 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Ethnicité, processus d'ethnisation et ethnicisme à Perpignan :

Les Gitans à l'école du changement

Jean-Louis Olive¹

« Signifiant flottant par excellence, l'ethnie n'est rien en soi, sinon ce qu'en font les uns et les autres »
(Taylor, 1991: 244)

« Le pouvoir sur le groupe qu'il s'agit de porter à l'existence en tant que groupe est inséparablement un pouvoir de faire le groupe en lui imposant des principes de vision et de division communs, donc une vision unique de son identité et une vision identique de son unité » (Bourdieu, 1982: 157)

Sous le sceau implacable de la globalisation, les sociétés gitanes muent et mutent, résistent à l'assimilation par un processus d'acculturation réciproque (*a two-way acculturation*, in Gray-Floyd & Quintana, 1972: 23). Mais ce processus de résistance a été commué en programme de normalisation ou d'« acculturation planifiée » (Liégeois 1983: 214). Après l'exclusion et la réclusion, les politiques administratives européennes d'accueil des Roms et des Tsiganes ont été orientées vers le champ de l'inclusion (Liégeois 1997: 42-44). Démarquée de l'intégration, moins dérangeante que le concept dénotatif d'assimilation (auquel elle renvoie pourtant), cette orientation fut énoncée par l'Unesco puis par l'administration scolaire après la loi de 2005 : « processus visant à tenir compte de la diversité des besoins des élèves et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage. » (IGEN / IGAENR, 2009: 15 s.)

Si les Gitans d'autrefois allaient encore peu à l'école, l'école va désormais aux Gitans. Mais dans un tel ordre des identités, l'écart à la norme et la double appartenance sont devenues la règle, au sens d'une « sortie » des modèles communautaires imposés et de l'identité instituée, vers un choix individuel permettant la combinaison des appartenances (Oriol, 1985). Formée et forgée dans le jeu positionnel et oppositionnel des identités culturelles, « nous » et « eux », l'identité ethnique n'a ni essence ni substance. Elle se nourrit de signes très divers et puise à l'infini dans un réservoir de traits distinctifs qui n'ont de valeur que pour autant qu'ils sont activés. L'institution ne considère plus que les Gitans sont en difficulté scolaire parce qu'ils sont Gitans (réputés réfractaires autrefois), mais en considérant la difficulté, elle essaie peut-être d'oublier qu'ils sont Gitans. Car si les critères d'appartenance sont « déjà-là », pour se constituer en ressources, ils doivent remplir trois conditions : « Se poser dans l'ambiguïté d'une référence simultanée à la nature et à la volonté ; se prêter également à l'objectivation et à l'intériorisation ; pouvoir marquer une opposition entre groupes étendus » (Oriol, 1984).

¹ Jean-Louis Olive est Professeur d'ethnologie et de sociologie, UPVD Art-Dev UMR 5281 CNRS.

De l'ethnicité ou du culturalisme Gitan à Perpignan

La citoyenneté des Gitans de la ville procède d'une historicité et d'une appartenance juridique « opposable » (Miller in Crowley, 1995: 66). Avec la globalisation, les critères de définition de la frontière deviennent flous, l'inclusion et l'exclusion forment les deux faces d'un même processus d'appartenance nationale, au point que J.-P. Liégeois parle « d'indécision » (1997: 44). Les Gitans forment un status-group fondé en historicité (identité construite sur une vision du passé) mais qui n'est pas reconnu ni habilité dans le présent, sauf en tant qu'on lui accorde la position peu enviable d'une classe subalterne et sous-scolarisée. C'est pourquoi (de longue date) ils constituent un « groupe ethnique malgré lui » (Kaprow, 1978). Mais il reste à savoir pourquoi aujourd'hui ils se trouvent pris dans d'autres formes asymétriques de domination et de violence symbolique, « comme victimes d'ethnisation » (Guillaumin, 1985).

On le sait d'emblée, la discrimination positive dans laquelle on place les contingents gitans de la ville se double d'une dénégation culturelle, de folklorisation et de réduction de leur histoire (la disparition d'anciens métiers aurait entraîné la perte d'habiletés et de savoirs techniques). A la différence des populations issues de l'immigration, qu'on peut saisir dans une historicité et une territorialité proches et accessibles, les populations gitanes sédentarisées ne peuvent réellement faire l'objet d'un tel « arrimage définitif et totalement réducteur des deux termes identité et origine » (De Rudder, 1997, 70). Ils sont plutôt discriminés par défaut, car ils sont un objet d'« interprétation essentialiste », notamment par un effet de réduction catégorielle à la « communauté gitane », supposée homogène et territorialisée. En réalité, l'origine des groupes gitans de la ville est très ancienne et très diversifiée, difficile à décrire à moins d'évoquer une grande profondeur diachronique, des vagues migratoires successives et différentielles.

On parle de la communauté gitane la plus importante d'Europe, mais encore faut-il préciser que l'on identifie trois foyers de sédentarisation distincts ou « communautés » gitanes :

- 5000 à 6000 Gitans logés en centre-ville (à Saint-Jacques-La-Real-Saint-Matthieu),
- 1000 logés à la Cité du Nouveau Logis plus 30 caravanes (soit 150 personnes environ, et des familles disséminées dans le quartier) donc environ 1300 individus au total au Vernet-nord,
- 2000 à 3000 logés aux HLM Peyrestortes (avenue de l'aéroport) et dans la zone résidentielle alentour (HLM Diaz, qui "absorbent" les non-logés de la cité ainsi que des habitats essaimés, pavillonnaires avec caravanes, et terrains péri-urbains, dans les quartiers du Vernet-ouest.

La population gitane représente bien 10% de la population urbaine (IGEN, 2009: 141), dont il faut encore déduire que 50% sont enfants et adolescents, dont la moitié au moins est ou a été scolarisée. 600 enfants auraient l'âge du collège. Pour donner une autre idée de la puissance démographique réelle du groupe, il faut encore ajouter environ 1500 à 2000 gitans "ruraux" (Pia, Millas, Corneilla, Prades, Elne, Argelès), soit un total de 12000 pour une masse urbaine de 120 000 habitants et une population départementale de 463 658 habitants (soit 2,5%). Dans un département où les indicateurs de pauvreté et de précarité ont très largement dépassé les moyennes nationales, depuis près de 15 ans maintenant, la demande accrue de scolarisation des familles gitanes est connue et reconnue comme croissante (Decroix & Giraudeau, 1998), et les faiblesses du dispositif dans le schéma départemental sont signalées (Loubes, 2000: 5-6). La moitié des élèves étant en Zone d'Education Prioritaire et le retard scolaire toujours élevé, « l'occupationnel l'emportant sur le pédagogique » (IGEN, 2009: 149), les rapports actuels accusent le déficit et insistent sur un pilotage non durable, un manque de coordination, un défaut d'évaluation et surtout un effet de ségrégation spatiale qui tend à s'aggraver.

Mais les Gitans tiennent à demeurer « invisibles » (même si c'est difficile) car l'histoire leur a appris à se méfier du comptage, de la statistique et du dénombrement, méthodes d'identification policière puis de localisation et de relocalisation en camps autrefois... Les « crises de persécution » des Gitans s'enchaînent dans un état de panique (Acton, 1994), sauf lorsque s'apaise un peu le « préjudice anti-gitan », en périodes électorales ou sécuritaires. Dans le secteur Saint-Jacques-La-Real-St-Matthieu il y a plus de 3000 inscrits aux bureaux de vote, et il y a presque autant d'inscrits aux bureaux de vote du Haut-Vernet (2000 environ), soit un total d'environ 5000 votants. L'ethnicité prend ici son sens réactionnel et relationniste.

Dans la vision étriquée et négativiste de J. Rath (1991) ou de M. Wieviorka (1994), l'ethnicité ne renvoie qu'à des minorités infériorisées, à des usages politiques qui génèrent un traitement discriminant. Or, il est indéniable que ces lectures ressortent de cultures nationales coloniales (Rex, 1995, 115). Il n'y aurait plus alors de concept opératoire pour désigner une réalité. Mais pour les anthropologues, en réalité, l'ethnicité est dynamique et non statique, variable et non invariante, activée et non passive (Poutignat & Streiff-Fenart, 1995: 135). L'ethnicité procède de l'activité classificatoire comme une condition nécessaire de l'existence sociale, elle ressort d'une « classification subjective du monde en entités sociales établies selon des différences culturelles (...) Elle implique l'assignation stéréotypée de ces groupements à des niches à l'intérieur de la division sociale du travail » (Comaroff, 1987: 304).

Comme je l'ai déjà explicité (Olive, 2011), la construction d'une niche urbaine repose sur des « relations interethniques stables » (Barth, 1969, 2), et la compétition (approvisionnement en ressources, gisement d'emplois et habitats) n'empêche en rien l'accommodation (développant la complémentarité et l'interdépendance). En développant l'approche relationniste de Fredrik Barth, l'anthropologue Harald Eidheim redéfinit les frontières ethniques par l'identification de traits objectifs et de zones de transition, plus floues, telles les petites différences insignifiantes entre les Sames et les Norvégiens, au sein desquelles « les habitants eux-mêmes n'éprouvent apparemment aucune difficulté à identifier l'appartenance ethnique », grâce à des indicateurs d'homogénéité. On observe en Norvège que la théorie indigène « s'exprimera au quotidien dans les comportements interpersonnels » (Eidheim, 1970, 50).

On peut observer à Perpignan que les majoritaires ont emprunté aux Gitans², lesquels animent à leur tour les terrasses des cafés et festivals (Ida y vuelta au printemps, soirées de Jazzèbre et Visa pour l'Image à l'automne), lesquels vivent et habitent à leur tour dans un environnement structuré, aménagé et gentrifié par les premiers, selon la règle des antériorités d'arrivées ou de résidence. Peu importe d'ailleurs si certaines familles gitanes peuvent afficher quelques titres de propriété du XVIIe siècle, puisqu'au fond, on leur dénie cette ancienneté constitutive.

Dans une perspective relationnelle et interactionnelle, on devrait penser les Gitans par rapport et au sein d'un système de « groupes ethniques en interdépendance » (Barth, 1995). Si l'on conjugue les approches successives et complémentaires de Clifford Geertz, Fredrik Barth et Eugene Rosens, alors l'ethnicité apparaît comme un processus constructiviste complexe et dynamique, constitué par strates primordialiste, relationniste et opportuniste (Rex, 1995, 120). Lié à l'ethnogenèse (et à la libre disposition de soi), le dernier registre sémantique n'est pas sans rappeler aussi l'idée de « saillance » (*saliency*) : de sorte que l'ethnicité des Gitans peut être mise en relief parmi d'autres critères d'identification, qu'il s'agisse de traits profonds (étiquettes et stéréotypes ethniques activés dans des interactions sociales et des rapports de face à face), ou de « reflets extérieurs » (au sens de Max Weber, conventions posturales ou vestimentaires revendiquées) (Poutignat & Streiff-Fenart, 1995, 182-188). On peut encore parler de « traits diacritiques³ » (Nadel, 1970: 137-142 ; Barth, 1995: 137-142).

² Du Flamenco classique et du Cante Jondo aux rythmiques locales de la Rumba, de la Salsa et du Són gitano-cubain, voire aujourd'hui à l'émergence d'un Rap gitan adolescent dans les quartiers nord du Vernet, suivi avec intérêt par Michel Vallet, Directeur de la Casa Musicale, et encore fort peu publicisé.

³ Accent écrit en linguistique, un signe diacritique permet de distinguer deux termes homophones ou semblables. En sciences sociales, il sert à distinguer deux expressions communes à deux groupes sociaux ou ethniques en interdépendance, en concurrence ou en conflit : l'un est accentué ou valorisé, l'autre pas.

L'opposition structurale entre la communauté archaïque et la société moderne est une illusion, la parenté comme fonction sociale exclusive d'un côté et de l'autre la contractualité comme modèle des rapports sociaux, cette vieille opposition fantasmée n'est autre qu'un « préjugé idéologique des savants occidentaux » (Kuper, 1988). Le « labelling ethnique » procède d'un rapport de forces structurant entre les endo- et les exo-définitions, « à la fois unifiantes et différenciantes », que le groupe dominant tente d'imposer au groupe ethnique dominé, et les auto-déterminations que le groupe ethnique dominé tente d'opposer à son tour, en s'efforçant de disqualifier les premières (Balibar & Wallerstein, 1988: 294).

Les processus d'ethnisation des rapports sociaux (De Rudder, 1995) sont étudiés en sciences sociales comme issus d'un rapport d'opposition entre civilité et ethnicité. « C'est ce processus de construction de frontière et de désignation que nous nommons ethnisation (...) nous nous référons au renforcement de la catégorisation et de la hiérarchisation ethniques qui est encore à l'œuvre depuis une vingtaine d'années » (De Rudder, 2000: 31). Pouvoir de catégoriser, de désigner, de nommer, qui comportent des faces en miroirs asymétriques (Olive, 2004).

L'école de la République reproduit la « passion » et « l'organisation du pouvoir politique » de la communauté civile et nationale (Weber, 1922), qui a besoin en retour de modèles ou, par défaut, de stéréotypes normatifs. L'ethnicité peut être pensée par pure opposition à la civilité (De Rudder, 1997: 19-20), et ses usages limités à des constructions contingentes et réactives. Derrière les catégorisations ethnisantes, affleurent les strates ethnonationales d'idéologies désuètes comme l'évolutionnisme social, le darwinisme et le malthusianisme.

Certains discours académiques officiels n'échappent pas à de tels stéréotypes accusateurs ni aux procédures d'étiquetage (tel le CNDP) : « L'école n'a pas la même fonctionnalité pour les Gitans et pour les non-Gitans. Pour le Gitan, tout est orienté autour du groupe, l'important est ce qui peut être utile au groupe, le rôle de chacun au sein de ce dernier, la réussite personnelle n'est pas aussi importante. Les valeurs de la communauté Gitane relèvent d'un état antérieur de notre société ; ces dernières sont en contradiction avec les valeurs de l'école républicaine. La modernité qui a fait s'adapter les autres sociétés, n'a pas été intégrée par la communauté Gitane, cette dernière au lieu de l'utiliser, ne peut que la subir » (Decroix, 1998). La trivialité des deux premières phrases, fondées dans l'excès, n'excuse pas l'inanité des deux suivantes, tel un pur jugement d'imputation qui vient renforcer les « inconscients d'école » (Bourdieu, 2001) et les représentations ortho-négatives ou passives des agents de l'institution.

De l'ethnisation des Gitans à l'école et de leur racisation dans la société

L'école de la République forme des nationaux et informe sur la constitution d'une communauté civile et nationale (Schnapper, 1994), mais dans le même temps, avec la construction de zones d'éducation prioritaire, elle contreforme des groupes minorisés. Dans la rhétorique d'un double langage, elle permet la reconnaissance très limitée de minorités ou de communautés ethniques, qui ne sont presque jamais désignées comme telles, mais entendues en un schéma d'interpellation comme porteuses de formes de handicaps socio-culturels, donc d'échec ou de retard scolaire, ou de besoins d'assimilation linguistique. Par emprunts contrôlés et limités à l'*Affirmative action* des anciens programmes des *Educational Priority Areas* des travaillistes britanniques (Samper Rasero, 2001: 556), le civique ménage alors une part à l'ethnique.

Pour les trois foyers et quartiers de sédentarisation des Gitans dans la ville, l'usage et l'évolution des luttes de classement ont abouti à la création ou à la cristallisation de trois « écoles gitanes » ou à « vocation gitane » (IGEN, 2009: 148). Par la suite, dans les collèges, on assiste « à la concentration de ces élèves dans des dispositifs spécifiques » (IGEN, 2009: 141). Ici le civique reflue face à l'ethnique, car les politiques de la ville et les permissivités dérogatoires autorisent le « white flight » (Van Kempen & Ozuekren, 1998), lequel ne fait à son tour que renforcer le processus asymétrique des « black schools ». Créées « à coups de dérogations systématiques à la carte scolaire », elles sont devenues des « écoles gitanes, supprimant une mixité qui avait produit par le passé des résultats plutôt favorables » (Missaoui, 2008: 334).

J'évoquerai plus loin les procédures d'évaluation PISA, PIRL. Ce que ces enquêtes révèlent à l'échelle européenne, c'est principalement la composition socio-économique des écoles qui semble faire la différence. On a constaté en effet que dans les pays dans lesquels les enfants « d'immigrés » sous-performent, comme l'Allemagne, la Suède, le Danemark, les Pays-Bas, les écoles sont beaucoup plus ségréguées socialement. C'est le cas également en France. On retrouve là les écoles ghettos, on parle aux Pays-Bas des « black schools » pour repérer ces écoles dont la majorité des élèves sont issus de l'immigration (Mons, 2009). C'est donc cet entre-soi plutôt que les conditions matérielles d'enseignement qui peut expliquer une partie des sous-performances des élèves dits d'origine étrangère, ou d'autres groupes marginalisés, ou endodiscriminés, comme les Gitans sédentarisés du Midi de la France et d'Espagne.

En Catalogne, des travaux divers sur les écoles de transition, les classes ghetto et les écoles gitanes territorialisées dans les quartiers gitans ont démontré la persistance des processus de marginalisation, au point que les politiques actuelles recommandent de fermer ces structures (Samper Rasero, 2001: 555-556). En Espagne, on considère la stigmatisation ethnique des Gitans comme un « trait externe » caractéristique de la culture gitane (Guzman, 2001). Mais à Perpignan, la tendance est à l'inverse celle de la ghettoïsation. « Tantôt il y a les classes gitanes, non reconnues comme telles ; tantôt on évite de créer ces classes et on disperse les élèves de famille gitane : ce refus délibéré de les distinguer les identifie tout autant » (IGEN, 2009: 147). On se donne pourtant les moyens avec des centres de préscolarisation (Nouveau Logis, La Miranda), des classes maternelles et élémentaires lestées de structures passerelle intégrant les mères. Dans le même temps, le manque de formation des enseignants, autrefois « bizutés » en ZEP et aujourd'hui recrutés sur profils volontaires, reste un réel problème.

Nos conduites sont informées implicitement, voire explicitement, par l'origine perçue d'autrui et les enseignants réagissent différemment en fonction de l'ethnicité et à travers l'appréciation objective de différences de réception de l'enseignement (Brinbaum et Kieffer, 2009). Comme l'avait souligné Max Weber (1992: 371), dans sa forme originale, la relation pédagogique a un caractère « asymétrique » car elle procède d'un caractère subjectif dans lequel est investi le passé d'élève de chaque enseignant (Weigand & Hess, 2007: 4). S'ensuit un double rapport de domination et une pétition attitudinale de la part des élèves (Felouzis, 1997)

Dans ce contexte général plutôt négatif, dans une situation d'exclusion et de façon paradoxale, la scolarisation des enfants gitans présente quelques progrès, en même temps qu'elle interroge le système, dans le sens où elle l'oblige à des « arrangements » et à des « accommodations » : « on peut cependant faire une hypothèse : la sédentarisation d'une partie importante de la communauté gitane dans les quartiers centraux ou périphériques de nos villes, associée à la disparition des métiers traditionnels, s'accompagne d'une prise de conscience de l'importance du lire et de l'écrire (...) et ce double facteur – sédentarisation, prise de conscience – entraîne une fréquentation plus importante de l'école » (Decroix, 1998: 80). Depuis les travaux très lucides de Marie Cannizzo (1996) et le rapport très révélateur de Clarisse Decroix et Hervé Giraudeau (1998), ces données sont vérifiées dans l'académie de Montpellier : l'école y est figée dans des ressentis mutualisés d'échec et des formes d'impuissance, tel « l'absentéisme considérable qui revient au fond, à une éviction de la majorité des élèves de famille gitane. » (IGEN, 2009: 149)

L'absentéisme actuel semble convenir à tout le monde, car entre les pratiques d'assimilation et la création de structures marginales, l'école rechigne à reconnaître les différences culturelles, à user de culturalisme et à affronter des formes de solidarité connective. Dans certaines familles gitanes, aller à l'école pouvait être considéré autrefois comme une « faute » (Martinez, 2006: 33), or, dans d'autres familles, si le système des valeurs et des normes parentales a désormais intégré l'école, mais dans ce contexte ethnicisé, l'ambition et la réussite scolaire peuvent être perçues comme la formation d'une élite, et comme une rupture avec la loyauté ethnique, car l'école redevient rapidement une « institution étrangère. » (Liégeois, 1997: 188)

En asymétrie, la question de l'échec scolaire des Gitans fait écho aux politiques répressives de l'État, comme elle forme un reflet obscur de l'échec institutionnel des politiques éducatives. Parmi les 34 membres de l'OCDE, la France fait l'objet d'un classement en forte régression en ce qui concerne l'encadrement des élèves : plus faible nombre de professeurs (6,1 pour 100) et réduction drastique de postes de fonctionnaires partant à la retraite (- 50%, soit 50000 emplois supprimés depuis 2002)⁴. La France est classée au 22^e rang sur 25 pays en termes de qualité de vie à l'école. Dans le Rapport PISA 2009 (Programme International pour le Suivi des Acquis), l'organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) classe la France au 22^e rang sur 65 pour la lecture et la culture mathématique, et au 27^e rang pour la culture scientifique. L'intensification de l'échec scolaire y est renforcée par les inégalités sociales, qui accusent une plus grande proportion d'élèves en difficulté (de 15,2% à 19% de 2002 à 2009), sans accroissement des élites scolaires (de 8,5% à 9,6% de 2000 à 2009)⁵.

Les experts ont souligné que la question de l'échec scolaire était fortement liée à celle des inégalités. À partir de 760 enfants interrogés, un baromètre du rapport à l'école des enfants des quartiers populaires a établi que plus de la moitié des élèves souffraient d'un sentiment d'échec scolaire et de manque de confiance en soi (IGEN-IGAENR, 2009: 139-160)⁶. Mais de manière officielle, on n'est pas censé faire en France de « statistiques ethniques » qui auraient un caractère discriminatoire et feraient primer l'origine sur l'intégration. De plus, la plupart des chercheurs évitent ce terrain politiquement miné : celui des prises de position d'hommes publics du Ministère (dissous au cours d'un remaniement) de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Développement solidaire, des reconduites à la frontière...

⁴ « La France dernière de l'OCDE pour l'encadrement des élèves », *LeMonde.fr*, 14.02.2011.

⁵ Thierry Lévêque, « Les inégalités s'aggravent dans l'école française », *LePoint.fr*, 07.12.2010.

⁶ Joël Plantet, « absentéisme scolaire, une loi perverse et contraire aux principes du droit », *Faits de Société*, 987, 30.09.2010 ; <http://www.lien-social.com/spip.php?article3295>

Néanmoins, les statistiques sont nécessaires pour étayer la thèse de la discrimination négative et se donner les moyens de lutter contre elle. Invoquer la neutralité contre l'ethnisation implicite et non-dite, est un déni de l'ethnicité (Simon, 2010). Dans le domaine de l'éducation, les statistiques se limitent à la construction d'indicateurs portant sur la nationalité des parents, le lieu de naissance de l'enfant ou la langue parlée à la maison lorsqu'elle peut être distincte des langues nationales. On peut ainsi mieux faire ou défaire le lien, souvent inopérant, entre l'origine nationale des élèves et leurs résultats scolaires. Les études PISA, PIRL, permettent une meilleure évaluation des effets des handicaps sociaux, économiques ou culturels. Malgré les « handicaps » socio-culturels, ces enquêtes montrent bien que la baisse de niveau scolaire de nos pays à forte immigration (Allemagne, France, Suisse) n'est pas corrélée à la médiocrité de performance de celle-ci : au contraire, une forte immigration induit un indice plus élevé (niveau 5 au Canada, en Australie et en Nouvelle-Zélande) et les élèves issus de l'immigration ne présentent pas un désengagement face à l'enseignement ou aux aspirations en termes de métiers inférieures à celles des élèves dits « natifs ». C'est assez difficile à admettre.

Alors que les systèmes centraux de production de normes sont en difficultés en France, il est plus aisé, dans un vieux réflexe xénophobe de 3^e ou de 4^e République, d'invoquer ses autres et de les reconduire ailleurs ou, lorsqu'ils sont déjà là, de les maintenir dans un ghetto. Dans ce contexte, l'ethnicité réactive des Français, exacerbée par le chef de l'État ou par ses ministres, ou celle plus localisée des Catalans, parfois exaltée par le maire de la ville, serait « une façon de remplir les récipients vides du nationalisme » (Hobsbawm, 1992: 4). Sorte de halo pseudo culturel, ce « protonationalisme populaire » se manifeste dans la ségrégation spatiale et l'absence significative de contiguïté ou de vicinalité, qui sont des refus de citoyenneté.

Au-delà de l'ethnisme nationaliste franco-français et du catalanisme réactionnel, les régimes symboliques de l'identité collective des majorités construisent les identités minoritaires en les assignant à la violence par l'usage de puissantes métaphores (Tambiah, 1989), ou de tropes (Anderson, 1983) qui développent un néo-nationalisme inclusif (et exclusif pour d'autres). A la suite aux émeutes racialisées de 2005 et aux réactions asymétriques de la presse à d'autres faits divers sans consistance ni unité, les discours enregistrés montrent que le « conflit ethnique » est d'abord et avant tout un rapport langagier fondé sur la construction de tropes et d'énoncés performatifs (Olive, Mucchielli & Giband, 2010). Puissants et infondés (banalisés et généralisés à partir d'un fait singulier), ces tropes glissent du discours politique ou du bruit médiatique vers l'espace public, jusqu'à forger une mentalité (*nootropia* des Grecs).

Assimilées par l'actualité aux « groupes ethniques », antérieurement déplacés ou absorbés sur des territoires nationaux (Kimlicka & Mesure, 2000: 36), les communautés gitanes se voient rétrocédées au rang des « minorités nationales », mêlant ailleurs nations sans État et peuples autochtones (*Id.*, 144). Victimes d'une hiérarchisation des cultures et des identités culturelles, elles vivent la montée en puissance d'un sentiment de « dissonance cognitive » (Garaï, 1981: 136), lorsqu'il y a désaccord entre les sources de catégorisation et phénomène de brouillage du sens (entre amalgame et incorporation, au sens de Horowitz, 1975).

De l'émergence d'un ethnicisme disqualifiant à Perpignan

Toutes proportions et décontextualisations gardées, il y a eu le 11 septembre 2001 aux USA, et il y a eu la nuit d'émeute du 29 mai 2005 à Perpignan (Olive, 2006). Observant un repli qui fut désigné et stigmatisé par les médias comme communautaire, et un reflux des effectifs gitans dans les écoles, les institutions locales, soutenues par les plus hautes instances de l'Etat (Olive, Mucchielli, Giband, 2010: 242-267), ont créé une situation expérimentale. Prorogeant le Contrat de Ville et le Projet Educatif Local (PEL), le Contrat Urbain de Cohésion Sociale fut mis en place en 2006-2007. Un volet éducation y fut institué à partir de six indicateurs de référence⁷ (CUCS, 2007: 15). L'Inspection académique avait repéré 500 enfants déscolarisés en 2004-2005, 100 familles avaient été convoquées dont 70 effectivement rappelées à la Loi, et 10 familles avaient fait l'objet d'un signalement au Procureur de la République (CUCS, annexe 1, 2007: 10). Le secteur Saint-Jacques (centre ville) présentait un taux d'absentéisme très préoccupant l'année suivante (12 présents sur 142 inscrits), après l'émeute. C'est ainsi qu'est né le projet expérimental La Miranda, planifié sur 3 ans, prenant appui sur le Plan pour l'égalité des chances et sur la Loi du 13 août 2004 (autorisant à mener une expérimentation).

Après un bilan plutôt mitigé (Normand & Piou, 2009) et un retrait (car le plan devait affecter ensuite deux collèges proches, Jean Moulin et Marcel pagnol), un nouveau plan triennal a été mis en place avec la nomination d'une nouvelle équipe pédagogique, et la création de postes à profils volontaires. L'implication est désormais plus sensible et les taux présenciels des élèves gitans sont en nette croissance, puisque l'on est passé de 20% à 80% de fréquentation scolaire en 7 ans (Olive & Chartier, 2011: 14-20 ; Olive, 2007).

⁷ Taux élevé d'absentéisme scolaire ; difficultés scolaires (retard de plus de 2 ans en 6^e) ; concentration de CSP défavorisées en collège ; nombre élevé d'actions d'accompagnement à la scolarité ; fréquentation des structures d'accueil des quartiers populaires ; nombre de parents ayant déjà fait l'objet d'un signalement.

Une analyse plus fine de l'absentéisme est menée à partir de catégories nouvelles comme la notion de continuité, et la mise en place de structures d'aide et d'accompagnement (centres de préscolarisation, ramassage d'élèves, etc.). Mais les résultats, réels l'après-midi, sont encore fragiles le matin. Parmi les stéréotypes récurrents, l'absentéisme scolaire des Gitans est certes toujours d'actualité mais, comme pour les enfants Manouches d'ailleurs, il est en voie de mutation, et sous l'effet de la discrimination positive, on constate que la loi prévoyant la suspension des allocations familiales en cas d'absentéisme scolaire, n'est guère appliquée ici.

Lorsque l'État d'exception fut promulgué le 8 novembre 2005, lors des grandes émeutes, les députés et les ministres instituèrent le *contrat de responsabilité parentale*⁸. Formulé comme une métalepse savante par Dominique de Villepin, premier ministre, l'expression désignait un effet de contractualisation de l'institution scolaire et des familles en difficultés avec la langue française, en officialisant la suppression des allocations familiales aux parents non méritants, en réhabilitant une punition collective à leur égard⁹. La criminalisation des familles pauvres, fonction politique assignée à l'école, passe pourtant pour être inefficace, ou lourde à mettre en oeuvre, car « confiner la parentalité, pour reprendre un mot à la mode, à la dimension socio-économique est un piège qui se referme sur les familles défavorisées¹⁰ ».

Adoptée par le Sénat le 29 juin 2010 et par le Parlement le 15 septembre 2010, cette loi est un « ultime recours » selon le ministre Luc Chatel¹¹. La disposition était déjà inscrite dans la loi du 31 mars 2006 relative à l'égalité des chances : la différence majeure est qu'elle dépendait auparavant du président du Conseil général, aujourd'hui de l'Inspecteur d'académie. Présenté comme un fléau du à la « carence de l'autorité parentale », selon les propos péremptaires de Nicolas Sarkozy, la répression de l'absentéisme est combattue par l'opposition et présentée comme une « loi perverse et contraire aux principes du droit¹² ». Sur le terrain perpignanais, le problème qui se pose désormais n'est plus ni l'échec scolaire ni l'absentéisme, car l'on y remédie avec ingéniosité, mais celui de l'absence caractérisée de mixité (white flying).

⁸ Bernard Dreano, « La part des anges », in *Le soulèvement populaire dans les banlieues françaises d'octobre-novembre 2005*, dossier IPAM, 15 décembre 2005, p. 34.

⁹ Pierre Tartakowsky (LDH), « Etat d'urgence. Eléments pour une bataille d'opinion », in dossier IPAM, 15 décembre 2005, p. 134-137.

¹⁰ Fabienne Messica (Cedetim), « La parentalité entre violences politiques et violences urbaines », in dossier IPAM, 15 décembre 2005, p. 59-61.

¹¹ <http://www.20minutes.fr/article/597508>

¹² Joël Plantet, « absentéisme scolaire, une loi perverse et contraire aux principes du droit », *Faits de Société*, 987, 30.09.2010 ; <http://www.lien-social.com/spip.php?article3295>

A l'école Hélène Boucher (Vernet-ouest), les élèves sont à 50% gitans et à 50% issus de familles d'origine maghrébine, dans une zone d'habitat périphérique ; à l'école Léon Blum (au Vernet-nord), les élèves sont à 80% gitans, à 10% issus de familles d'origine maghrébine, et à 10% d'autres familles étrangères et de néo-résidents (léger commencement de mixité spatiale et résidentielle) ; à l'école La Miranda (Saint-Jacques), les élèves sont à 100% gitans. C'est aux deux dernières qu'on applique l'épithète ou le stigmatisme d'écoles gitanes, car l'institution scolaire s'inscrit dans un territoire aux caractéristiques affichées de ghetto. Lorsque la mixité sociale et scolaire remonte, le taux d'échec augmente aussi au collège, car l'école primaire ne prépare pas suffisamment les jeunes Gitans au contact avec les « Païos » (non-Gitans).

Les écoles gitanes, malgré la volonté des acteurs professionnels qui les animent et par devers les objectifs réalistes de leurs créateurs, pourraient bien retraduire au reste de la société, certes malgré elles, une sorte de privilège, discrimination positive ou favoritisme institutionnel, qui n'est pas appelé à durer (Bianchi, 2010). Puisqu'on invoque le « retour au droit commun » et la fin programmée des formes spécialisées de l'éducation et des lois d'exception. Vues depuis l'intérieur de la communauté territoriale où elles sont implantées, les écoles gitanes peuvent aussi être perçues et reçues comme discriminantes, comme des zones de non-droit où la loi n'est que partiellement ou irrégulièrement appliquée. Après les accusations de clientélisme et d'électoratisme, qui rendent les résidents gitans complices de la corruption des élus politiques, alors qu'ils la subissent avant tout, on retrouve des allégations régulières d'« impunité » vis-à-vis de délinquants gitans, qui seraient au mieux avec des autorités permissives, etc.

Lorsqu'ils font l'effort de la continuité des apprentissages, avec un effet Pygmalion et des cas de réussite scolaire et sociale (Olive, 2007: 89) que nous avons soulignés et analysés¹³, les Gitans sont connus pour « se servir de l'école, mais sans se rendre à elle » (Liégeois, 1997: 204), et évoquent un ressenti de frustration des enseignants. On finit par oublier que comme nous tous, face à « l'école-marché », ils adaptent l'axiome selon lequel « on envoie moins nos enfants à l'école pour qu'ils y soient éduqués que pour qu'ils y acquièrent des certifications utiles à leur carrière » (Dubet & Martuccelli, 1992: 12). Pourtant, pris isolément aux Gitans et dénié aux autres, ce rapport utilitariste vient encore renforcer et renverser le stigmatisme.

¹³ Olive J.-L., Déconstruction interactionnelle du genre : émancipées par l'éducation ou excipées de l'honneur masculin ? Trajectoires de femmes gitanes, communication au colloque international *Multiculturalisme et genre en France, Grande-Bretagne, Canada et USA*, Université du Havre, 26-27 mai 2011, sous la direction de Nada Afiouni et Anouk Guiné, à paraître en 2012.

La spécificité culturelle gitane incluse dans l'école révèle son embarras (Decroix, 1998: 1) par la dissymétrie culturelle et la fonction de déguisement des rapports de domination. A terme, l'identité ethnique fonctionne comme un facteur de reproduction des clivages sociaux qu'elle « soutient en les masquant et renforce en les réfractant » (Comaroff, 1987: 318). C'est le plus souvent sous la forme d'un racisme voilé, ou racisme subtil. Il convient de bien différencier le racisme classique du racisme moderne : le premier est « émotionnel, proche et direct » tandis que le second est « rationnel, distant et indirect » (Pettigrew & Merteens, 1993). Moins visible que le premier, le racisme voilé apparaît bien dans ses trois dimensions : défense des valeurs traditionnelles, extrémisation des différences culturelles, négation des sentiments positifs pour l'exogroupe. Elles forment une échelle car elles ont en commun la formulation ostensiblement non raciste d'attitudes racistes implicites – auxquelles nous sommes tous exposés.

Les enseignants et les actants du système d'État ont à lutter contre les tendances corporatives et endoprofessionnelles : en ne respectant pas les normes scolaires, les familles gitanes violent les valeurs fondamentales de la société d'accueil ; en conservant des temporalités et rythmes différents, elles créent une distance culturelle ; à l'inverse lorsqu'elles acceptent de se fondre dans l'exogroupe, elles révèlent des effets néfastes de la mixité culturelle et jouent le jeu des autorités politiques, qui favorisent la ségrégation spatiale et sociale. Il en est ainsi à Perpignan et c'est pourquoi les jeunes équipes qui animent aujourd'hui les écoles gitanes luttent contre ces entropies et mènent à proprement parler une « expérience subversive¹⁴ » dont la durée est peut-être comptée, car il s'agit d'une « expérience assiégée » (Dubet, 2002: 31-33, 114).

Si les Gitans catalans se voient dénier l'usage naturel du Français, qui n'est pas leur langue maternelle, c'est un fait admis. En revanche, depuis peu, dans certains discours officiels, et ce n'est pas le moindre des stigmates identitaires qu'on leur assigne (par jugement d'imputation), on leur dénie aussi le libre usage de la langue catalane dont ils ne parleraient qu'un avatar dialectal, ou une forme corrompue. Ainsi les Gitans catalans de Perpignan parleraient-ils un « autre catalan », un argot qui les distingue aux yeux de l'institution (elle-même francophone) et de certains enseignants de Catalan. Ces derniers se réfèrent à la norme politique du Catalan central¹⁵, tel qu'il est appris à l'université et non dans l'échange pluriel de la langue d'usage, qui comporte en réalité sept normes dialectales et non pas une seule (Olive, 2002).

¹⁴ Je me permets d'emprunter cette expression à M. Jean-Paul Carrère, retraité, ancienne responsable du Contrat Urbain de Cohésion Sociale et du Plan Égalité des Chances pour la Ville de Perpignan, présent lors des débats.

¹⁵ La Loi de normalisation de 1983 a imposé le Catalan central (standard barcelonais) à plus de six millions de locuteurs. Avec le référendum de 2006 (malgré 50% d'abstentions), il devient la langue « nationale » unique.

Le Gitan des enfants est sans doute diglossique au Français des élèves, mais il est isoglosse au Catalan, la majorité des enfants Gitans provenant d'un même bassin géo-linguistique (Leblon, 2003: 54-57). Ainsi, en déniaut aux Gitans catalans leur catalanité, on nie leur historicité, on escamote leur proximité symbolique, et l'on dénie leurs extraordinaires compétences en la matière (Escudéro, 2003: 103-117). Mais ce n'est pas tout, car le stigmat affecte tous ses usagers. Ceux qui profèrent des jugements disqualificatoires vis-à-vis du parler gitan catalan, comme forme diglossique, sont soit des ignorants, soit aussi, sans doute, ceux-là même qui bénéficient du monopole du marché de formation des enseignants catalanophones. Dénonçant la tradition orale (isoglosse au Catalan septentrional), ils se privent de ces métalangages et de ce système de signes inaccessible, tantôt surcodé par l'usage interne, tantôt ouvert à l'emploi de la méthode contrastive, qui favorise l'intégration scolaire parce qu'elle est fondée sur la diversité linguistique¹⁶ et expérimentée ailleurs avec succès (Liégeois, 1997: 215).

Le pouvoir d'agréeer les uns ou de stigmatiser les autres s'exerce aussi sur les « cultures non-grammaticalisées » (Pop, 1973: 55) : avons-nous oublié à quel point elles furent un enjeu de la reconnaissance des langues régionales au cours de la construction européenne ? Dans ce cas, cette violence symbolique ou ce révisionnisme institutionnel servent à annuler (aux yeux des non-Gitans) la première des compétences des groupes gitans transfrontaliers : langagière ! Il n'est pas interdit d'y voir une forme larvée – et sans doute inconsciente – d'ethnocide. Je tiens à le redire ici (Olive, 2007: 85-86), en ne reconnaissant pas aux Gitans cette compétence, à la fois linguistique et diasystémique (passage aisé d'une norme à une autre), à la fois préservée et réinventée, on finit par les placer dans une position de « minorités non agréées » (Liégeois, 1997: 46). Tel un retour du refoulé, celui présumé « d'un état antérieur de notre société », que vient redoubler l'idée saugrenue d'un déficit symbolique, les sociétés les plus démunies sont disqualifiées et assimilées à des « ethnies stigmatisées » (Bourdieu, 1980: 242-243).

Bibliographie

Acton Thomas A., Moral panics, modernisation, globalisation and the Gypsies, *Sociology Review*, Vol.4 (1), University of Greenwich (uk), September 1994, p. 24-28.

Anderson Benedict, 1983, *Imagined Communities. Teflections on the Origin and Spread of Natonalism*, London, Verso.

¹⁶ fondée sur la distinction active des 3 langues employées à l'école : l'oral maternel ou sa version argotique à l'usage du maître, l'oral standard parlé par le maître, et le français écrit auquel se réfère le maître.

Balibar Etienne & Wallerstein I., 1988, *Race, nation, classe, les identités ambiguës*, Paris, La Découverte.

Barth Fredrik, 1995, « Les groupes ethniques et leurs frontières », in P. Poutignat & J. Streiff-Fenart, *Théories de l'ethnicité*, Paris, Puf, p. 215-219.

Bourdieu Pierre, 2001, « Inconscients d'école », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 135, 96 p.

Bourdieu Pierre, 1982, *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.

Bourdieu Pierre, 1980, *Le sens pratique*, Paris, Seuil.

Comaroff Jean L., 1978, On Totemism and Ethnicity, *Ethnos*, 21, n° 3-4: 301-323.

De Rudder V., Poiret C. & Vourc'h F., 2000, *L'inégalité raciste. L'universalité républicaine à l'épreuve*, Paris, Puf.

De Rudder Véronique, 1997, *Migrations Internationales et Relations Interethniques*, Paris, L'Harmattan.

De Rudder V., 1995, A propos d'un objet de connaissance : migrations et relations interethniques, *Migrants-Formation*, n° 90: 21-33.

Dubet François, 2002, *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.

Dubet François & Martuccelli Danilo, 1996, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.

Eidheim Harald (1971), *Aspects of the Lappish Minority Situation*, Oslo, Universitetsforlaget.

Escudéro Jean-Paul, 2004, *Les Gitans catalans et leur langue*, Montpellier, Éd. la Tour Gile.

Escudéro Jean-Paul, 2003, « Les Gitans de Perpignan et leurs langues », *Études tsiganes*, 16: 103-117.

Felouzis Georges, 1997, *L'efficacité des enseignants. Sociologie de la relation pédagogique*, Paris, Puf.

Garaï L., 1981, Les paradoxes de la catégorisation sociale, *Recherches de psychologie sociale*, n° 3: 131-141.

Gray-Floyd L. & Quintana B.B. (1972), *Que Gitano ! Gypsies of Southern Spain*, New York, Holt, Rinehart and Wilson.

Guillaumin Colette, 1985, Sur la notion de minorité, *L'Homme et la Société*, 77-78 : 101-109.

Guzman Antonio García (2005), La educación con niños gitanos. Una propuesta para su inclusión en la escuela, *REICE*, vol. 3, n° 1, especial Red Iberoamericana de investigación sobre Cambio, Eficacia Escolar, Madrid, p. 437-448.

Hobsbawm Eric, 1992, Ethnicity and Nationalism in Europe Today, *Anthropology today*, vol. 8, n° 1.

Horowitz D.L., 1975, « Ethnic Identity », in N. Glazer & D. P. Moynihan (éds), *Ethnicity, Theory and Experience*, Cambridge, Mass., Harvard University Press: 111-140.

Kaprow Miriam Lee, 1984, The Ultimate Anarchists, *The Sciences*, 24(4): 38-41.

Kaprow Miriam Lee, 1978, *An Ethnic Group in Spite of Itself : Gypsies of Saragossa*, New York, Department of Anthropology of Columbia University, Doctoral dissertations.

Kimlicka W., Mesure S. (dir.), 2000, Comprendre les identités culturelles, *Revue de philosophie et de sciences sociales*, n° 1-2000, Paris, Puf.

Kuper Adam, 1988, *The Invention of Primitive Society. Transformations of an Illusion*, London, Routledge.

Leblon Bernard, Escudero Joan-Pau, Salles Jean-Paul, Elzière Daniel, Bertrand Guy (2003), *Le livre des Gitans de Perpignan*, Paris, L'Harmattan, 178 p.

Liégeois Jean-Pierre, 1997, *Minorité et scolarité : le parcours tsigane*, Toulouse, CRT/ CRDP Midi-Pyrénées, Interface n°11.

Liégeois Jean-Pierre, 1983, *Les enfants tsiganes à l'école : la formation des enseignants et autres personnes : Université d'été organisée par le Centre de Recherches Tsiganes*, Rapport au Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Lloret Stéphane (2010), Utiliser la langue et la culture gitanes dans la scolarisation, *Cahiers pédagogiques*, HSN n° 21, sept. 2010: 14-15.

Martinez Benjamin (2006), *Nous Gitans... et pourtant Français*, fasc. Bloc Català.

Martinez Benjamin (2005), *La situation de la communauté gitane perpignanaise*, Perpignan, Trabucaire.

Missaoui Hasnia-Sonia, 2008, De part et d'autre de la frontière franco-espagnole: trajectoires identitaires des Gitans catalans, *Ethnologie française*, XXXVIII, 2008-2 : 333-343.

Mons Nathalie, 2009, Statistiques ethniques : que nous apprennent les enquêtes internationales ? *Café pédagogique*, lundi 23 mars 2009 ; article en ligne : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2009/03/StatistiquesethniquesqueNMons.aspx>

Nadel Siegfried, 1970, *La théorie de la structure sociale*, Paris, Minit.

Normand Christine, Piou Elsa, 2009, Projet expérimental La Miranda : trois ans déjà..., *Ville Ecole Intégration*, 159, déc. 2009: 111-112.

Olive Jean-Louis & Chartier Marie, 2011, « La scolarisation des enfants gitans à Perpignan : luttes de classements et trajectoires atypiques », organisation d'un atelier Urbarom *Logiques et pratiques d'inclusion 2* (coopération Régis Guyon, Nantes, & Vincent Ritz, Reims), les 11-12 mai 2011 à l'UPVD, 27 p. de synthèse sur <http://urbarom.crevilles.org/>

Olive Jean-Louis, 2011, « Les Gitans de Perpignan entre powerism et empowerment, essai sur une forme de citoyenneté réactionnelle et connective », http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/54/42/94/PDF/Les_Gitans_de_PerpignanJOlive.pdf

Olive J.-L., 2010, *État d'émeutes, État d'exception : retour à la question centrale des périphéries*, par J.-L. Olive, Laurent Mucchielli & David Giband (actes du colloque 19-21 octobre 2006), Presses Universitaires de Perpignan, 688 p.

Olive J.-L., 2007, « Les Gitans sur le marché scolaire. Les sciences sociales à l'épreuve du terrain : enquête-école à Perpignan », in D. Giband & G. Lacquement, *La Ville et ses marges scolaires. Retour d'expériences sur l'éducation prioritaire et la rénovation urbaine en France et à l'étranger*, actes du colloque UMR 5045 CNRS (Univ. de Perpignan, le 7 avril 2006), Presses Universitaires de Perpignan, p. 61-94.

Olive J.-L., 2006, Le stigmat, la rumeur et le tiers signifiant. Anthropologie politique des faits et dits de Perpignan (mai-juin 2005), *Études tsiganes*, 25, juin 2006, p. 38-83.

Olive J.-L., 2004, Groupes minorisés, ethnies discriminées : des processus de nomination et de désignation de l'autre, éditorial et direction du numéro thématique de la revue électronique *Esprit Critique* n° 601, janvier 2004, p. 3-13 (revue internationale de sociologie et de sciences sociales, www.espritcritique.org et campus.univ-perp.fr/espritcritique/ 11 articles, 146 p.)

Olive J.-L., 2002, L'institution imaginaire du Catalan. Autonomie linguistique et hétéronomie politique, in Christian Lagarde et Jean-François Courrouau (éd.), *Le catalan au nord des Pyrénées : une problématique singulière*, Université Paul Valéry, Montpellier III, CNRS, *Lengas – revue de sociolinguistique*, n° 52 : 181-210.

Oriol Michel, 1985, L'Ordre des identités, *Revue européennes des migrations internationales*, vol. 1, n° 2: 171-185.

Oriol Michel, 1984, *Les variations de l'identité. Etude de l'évolution de l'identité culturelle des enfants d'émigrés portugais en France et au Portugal*, Rapport final de l'ATP CNRS 054, vol. 1, IDERIC, Nice.

Pettigrew T.-F., Meertens R.-W., 1993, « Le racisme voilé : dimensions et mesure », in M. Wieviorka (dir.), *Racisme et modernité*, Paris, Éd. La Découverte, p. 109-126.

Pop Mihai, 1973, « Problèmes généraux de l'ethnologie européenne », *Actes du 1^{er} Congrès international d'ethnologie européenne*, Paris, Maisonneuve & Larose.

Poutignat Philippe & Streiff-Fenart Jocelyne, 1995, *Théories de l'ethnicité*, Paris, Puf.

Rex John, 1995, La réponse des sciences sociales en Europe au concept de multiculturalisme, *Anthropologie et Sociétés*, 19/3 (Pouvoirs de l'ethnicité): 111-124.

Roosens Eugene E., 1989, *Creating Ethnicity : the Process of Ethnogenesis*, London, Sage.

Samper Rasero Lluís, Garreta Bochaca Jordi, Llevot Calvet Núria, 2001, Les enjeux de la diversité culturelle dans l'école catalane, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 3, 2001, p. 543-568.

Schnapper Dominique, 1994, *La communauté des citoyens*, Paris, Gallimard.

Tambiah Stanley Jeyaraja, 1989, Ethnic Conflict in the World Today, *American Ethnologist*, XVI: 335-349.

Taylor Ann-Christin, 1991, « Ethnie », in P. Bonte & M. Izard, *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, Paris, Puf, p. 242-244.

Van Kempen, R. & Ozuekren, A. S., 1998, Ethnic segregation in cities: New forms and explanations in a dynamic world, *Urban Studies*, vol 35, issue 10: 1631-1656.

Weber Max, 1992, *Essais sur la théorie de la science* (1^e éd. 1965), Paris, Presses Pocket.

Weber Max, 1922, « Les relations communautaires ethniques », in *Economie et Société*, Paris, Presses Pocket, II, ch. IV.

Weigand Gabrielle, Hess Rémi, 2007, *La relation pédagogique*, Paris, Fayard.

Wieviorka Michel, 1994, « Ethnicity as Action », in J. Rex et B. Drury, *Ethnic Mobilization in a Multi-Cultural Europe*, Aldershot, Avebury.

Rapports

Bianchi Jean-Paul, 2010, *Scolarisation des enfants de famille gitane relevant du périmètre scolaire de l'école La Miranda – Perpignan*, Rapport à M. le Recteur de l'Académie de Montpellier par l'IEN chargé de mission pour la scolarisation des enfants de famille gitane et la coordination CASNAV, 33 p.

CUCS, 2007, *Contrat Urbain de Cohésion Sociale du site perpignanais*, 29 janvier 2007, 29 p. + 14 p. annexes ; annexe 1 : *Document ressource sur la situation et les problématiques du territoire*, 20 p.

Decroix Clarisse & Giraudeau Hervé, 1998, « Scolariser des enfants gitans : une interrogation pour le système. L'exemple de l'académie de Montpellier », *Ville Ecole Intégration*, n° 115, décembre 1998: 79-92, <http://www2.cndp.fr/revueVEI/decroix115.htm>

IGEN / IGAENR, 2009, *Rapport annuel des Inspections générales*, Paris, La Documentation française ; cf. ch. 6, « La scolarisation des enfants de famille gitane », p. 139-159.

Loubes J.-N., 2000, *Bilan des négociations « premier degré » sur le département de Pyrénées Orientales*, Rapport de l'Inspecteur d'Académie, 25 mai 2000, 25 p.